

Eichler, Wolfgang

## Sprachbewusstheit

Beck, Bärbel [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 147-157*



Quellenangabe/ Reference:

Eichler, Wolfgang: Sprachbewusstheit - In: Beck, Bärbel [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 147-157* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32426 - DOI: 10.25656/01:3242

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32426>

<https://doi.org/10.25656/01:3242>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.)

# **Sprachliche Kompetenzen**

Konzepte und Messung

DESI-Studie

(Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Bärbel Beck* ist Diplompsychologin und Projektkoordinatorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Prof. Dr. *Eckhard Klieme* ist Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt. Für die Richtigkeit des Ergebnisses der Studie trägt das »Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung« allein die Verantwortung.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25398-9

# Inhaltsverzeichnis

<i>Bärbel Beck / Eckhard Klieme</i> Einleitung.....	1
--	---

## Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen

<i>Nina Jude / Eckhard Klieme</i> Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.....	9
---	---

<i>Günter Nold / Heiner Willenberg</i> Lesefähigkeit .....	23
---	----

<i>Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder</i> Schreibfähigkeit.....	42
--	----

<i>Wolfgang Eichler / Günter Nold</i> Sprachbewusstheit .....	63
--	----

## Messung sprachlicher Kompetenzen

<i>Johannes Hartig</i> Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus .....	83
--	----

<i>Jürgen Rost</i> Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von Mischverteilungsmodellen .....	100
---	-----

## Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen

<i>Heiner Willenberg</i> Lesen.....	107
--	-----

<i>Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle</i> Argumentation .....	118
---	-----

<i>Heiner Willenberg</i> Wortschatz.....	130
---	-----

<i>Günther Thomé / Jens Gomolka</i> Rechtschreiben.....	140
--	-----

<i>Wolfgang Eichler</i> Sprachbewusstheit .....	147
--	-----

<i>Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn</i>	
Lesekompetenz und Sprachbewusstheit:	
Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten .....	158

## **Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen**

<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
Hörverstehen .....	178

<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
Leseverstehen .....	197

<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
Textrekonstruktion: C-Test .....	212

<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
Sprachbewusstheit .....	226

<i>Günter Nold / John H. A. L. De Jong</i>	
Sprechen .....	245

<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel</i>	
Interkulturelle Kompetenz.....	256

<i>Günther Schneider</i>	
Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven	
Kompetenzen im Bereich des Englischen .....	273

## **Ausblick**

<i>Konrad Schröder</i>	
Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung	
aus fachdidaktischer Sicht.....	290

<i>Günter Nold</i>	
DESI im Kontext des Gemeinsamen	
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen .....	299

<i>Sauli Takala</i>	
Relating Examinations to the Common European Framework.....	306

<i>Hermann Lange</i>	
Abschließendes Statement.....	314

Die Autorinnen und Autoren.....	318
---------------------------------	-----

Wolfgang Eichler

## Sprachbewusstheit

Der Begriff der Sprachbewusstheit ist in der Deutschdidaktik und im Deutschunterricht relativ neu. Bislang wird gerne der Begriff Sprachbewusstsein verwendet (vgl. Neuland 1992). Man kann im wissenschaftlichen Sprachgebrauch eine Tendenz zur fachspezifischen Nutzung beider Begriffe feststellen: In der Fremdsprachdidaktik mit ihrer Nähe zur internationalen Language-Awareness-Forschung (vgl. Eichler/Nold in diesem Band) wird eher der Begriff Sprachbewusstheit verwendet, während in der Soziolinguistik eher von Sprachbewusstsein gesprochen wird (Bateman/Wildgen 2002). Über Sprachbewusstheit speziell im Deutschunterricht haben neuerdings Andresen (2003), Eichler (2003, 2004a, b), Oomen-Welke (2003) sowie Rastner (2002) gearbeitet. Aus dem Forschungs- und Praxisbereich Deutsch als Fremdsprache dringt der Begriff Sprachbewusstheit inzwischen auch in die Muttersprachdidaktik ein (vgl. Luchtenberg 1995). In den Rahmenrichtlinien der Bundesländer werden beide Begriffe noch nicht berücksichtigt. Hier dominiert noch die Lernbereichsbezeichnung „Reflexion über Sprache und Grammatik“.

## Messkonzept

Bewusstheit Deutsch in DESI lehnt sich in starkem Maße an die Language-Awareness-Konzeption des englischen Sprachraums an. In Großbritannien wird Language-Awareness-Forschung bereits vergleichsweise lange als zusammenhängende interdisziplinäre Debatte vorangetrieben. Dabei wird unter Language-Awareness „a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“ verstanden (Donmal 1985, S. 7). Die Language-Awareness-Bewegung fokussiert aufgrund ihrer ganzheitlichen Orientierung auch auf soziolinguistische und politisch-gesellschaftliche Aspekte des Sprachunterrichts (vgl. Eichler/Nold in diesem Band). Von den von James und Garrett (1992) sowie Gnutzmann (1997) erarbeiteten Language-Awareness-Domänen, die diese unterschiedlichen Aspekte der Sprachbewusstheitsschulung abbilden, richtet sich das DESI-Modul Bewusstheit Deutsch vor allem an der kognitiven Domäne der Sprachbewusstheit aus. Diese Reduktion der Breite der Konzeption von Sprachbewusstheit in DESI wird durch die Berücksichtigung der sozialen Domäne im interkulturellen Kompetenzfragebogen (vgl. Göbel/Hesse in diesem Band) sowie der affektiven Domäne im Schülerfragebogen zu Spracheinstellungen ausgeglichen. Somit bezieht DESI auch neueste Ansätze im Deutschunterricht mit ein, die Schülervorstellungen über Sprache in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit rücken (vgl. Neuland 1992; Sieber/Sitta 1992;

Sonderheft: Der Deutschunterricht „Grammatisches Formulieren“ 2000; Eichler 2004a).

Bewusstheit Deutsch in DESI misst im Bereich systematischer Kompetenzen überwiegend prozedurale Sprachbewusstheit. Unter prozeduraler Sprachbewusstheit sei im Folgenden die Fähigkeit zur korrekten Anwendung morphologischer, grammatischer oder soziopragmatischer Regeln gemeint, von der die Fähigkeit zur Formulierung dieser Regeln, nämlich die deklarative Sprachbewusstheit, abzugrenzen ist (vgl. hierzu den Beitrag von Eichler/Nold in diesem Band). Diese systematischen Kompetenzen sind in einem psycholinguistischen Gesamtmodell auf Ebene der Semantik, Syntax und Morphologie (Sprachsystemkompetenz) und ihren Sprachgebrauchskompetenzen angesiedelt. Das DESI-Modul Bewusstheit Deutsch beschränkt sich jedoch nicht auf die Erfassung prozeduraler Sprachbewusstheit, sondern berücksichtigt darüber hinaus deklaratorisches, explizites Wissen und auch die Fähigkeit zu sprachbezogener Metakommunikation (vgl. Gombert 1996). Das Modul Sprachbewusstheit Deutsch konzentriert sich auf folgende Teilkompetenzen:

1. Im Bereich MIND u. METAKOMMUNIKATION werden Schülerkompetenzen über Sprache zu reflektieren, überprüft. Die Kompetenz zur Metakommunikation umfasst vor allem analytische Tätigkeiten, deklaratorisches Wissen über Sprache und Interpretationsstrategien. Die Fähigkeit zur Metakommunikation wird speziell an den Bereichen der indirekten Rede, Irrealis definieren und Sprachvarietäten erkennen getestet.
2. Im Sprachsystem SEMANTIK konzentriert sich das Modul Sprachbewusstheit Deutsch auf Kollokationen, d.h. Zusammenstellungen von Wörtern und Wortgruppen in Äußerungen und deren komplexe Verträglichkeit sowie Satzmetaphern.
3. Im Sprachsystem SYNTAX fokussiert Sprachbewusstheit Deutsch auf komplexe Syntax, Textpragmatik, Fragen der Kohäsion und Kohärenz, logische Gliederung und Rückbezug.
4. Im Sprachsystem MORPHOLOGIE schließlich steht die komplexe Morphologisierung als Struktursignale der Oberflächenstruktur im Vordergrund. Morphologisierung meint z.B. den Vorgang der Einfügung von grammatischen Endungen und Funktionswörtern und die Herstellung von Kongruenz u.a. In DESI werden hier insbesondere komplexe Fokusleistungen (Kongruenz), Perspektivenwechsel und Moduskategorie getestet.

Für die in DESI untersuchten Schüler ist alters- und bildungsgemäß analog dem Vier-Phasen-Modell von Gombert (1996) zur Entwicklung der „Metalinguistic Knowledge“ von einem Entwicklungsstand in Deutsch Sprachbewusstheit auszugehen, in dem die zentralen Kompetenzen prozeduraler Sprachbewusstheit bereits hoch integriert sind. Es ist somit für das Messkonzept Sprachbewusstheit Deutsch zu erwarten, dass „kurze eingefahrene Wege“ mit automatischen Rückkopplungen innerhalb geschlossener Systeme das Antwortverhalten prägen und die vier Teilkompetenzen deshalb eine geschlossene Dimension bilden.

## Aufgabenmerkmale

Zur Herleitung der Kompetenzniveaus wurden Aufgabenmerkmale definiert, die zur Erklärung von Unterschieden in der Schwierigkeit der Aufgaben herangezogen werden können. Zunächst wurden schon bei der Konstruktion der Aufgaben aus der Theorie Aufgabenmerkmale hergeleitet und modifiziert, dann wurden sie im Rahmen einer Pilotierung aller DESI-Instrumente einer Aufgabenanalyse unterzogen. Durch die Festlegung von Aufgabenmerkmalen wird es in einem ersten Schritt möglich, mittels Regressionsanalysen zu erwartende Schwierigkeitswerte der Aufgaben vorherzusagen und in einem zweiten Schritt Schwellenwerte innerhalb der Kompetenzskala zu bestimmen (vgl. Hartig in diesem Band). Die Aufgabenmerkmale in Bewusstheit Deutsch sind entweder allgemeiner Natur, lassen sich also zur Beschreibung aller Aufgaben heranziehen (*allgemeine Aufgabenmerkmale*), oder sie kennzeichnen bestimmte sprachliche Phänomene (*spezifische Aufgabenmerkmale*). Aus den Aufgabenmerkmalen und ihrer Kombination wurden die Schwierigkeiten der Aufgaben vorhergesagt und mit den empirischen Werten der Hauptuntersuchung abgeglichen.

Die Aufgabenmerkmale wurden bezüglich ihrer Vorhersageleistung für die Aufgabenschwierigkeit nach folgenden Prinzipien als „leichter“ oder „schwerer“ gewichtet:

*Prinzip 1:* Geringere Automatisierung einer Teilkompetenz zugunsten kognitiv gesteuerter Sprachbewusstheit – dies bedeutet eine zunehmende Erschwerung der Aufgabe. Das ist in mehreren Einstufungen allgemeiner Merkmale und spezieller Merkmale zum Ausdruck gebracht.

*Prinzip 2:* Mehr selbstgesteuerter Spracherwerb in der jeweiligen Teilkompetenz ist möglich – dies bedeutet die Aufgabe ist leichter, dies gilt z.B. für Textpragmatik, Kongruenz, Dativ-Akkusativobjekt.

*Prinzip 3:* Allgemein geltende „härtere“ Systemregeln (Grammatik) werden leichter angewendet als weniger generell geltende, „weiche“ stilistische Regeln (Kongruenz, Dativ-Akkusativobjekt vs. semantische Verträglichkeit bei akzeptablen Strukturen, indirekte Rede mit Konjunktiv).

*Prinzip 4:* Aktive Kompetenz in einem Teilbereich ist schwerer zu erreichen als passive Kompetenz (z. B. aktive Formulierung und kreative Korrektur vs. Zuordnungsaufgaben).

*Prinzip 5:* Deklaratorisches Wissen in Definitionen zu fassen (sprachbewusste Kommentierung) ist die mit Abstand schwierigste Leistung (z.B. Irrealis definieren).

Die allgemeinen und spezifischen Merkmale werden im Folgenden aufgeführt und näher beschrieben, wobei A die Abkürzung für allgemeines Merkmal und S für spezielles Merkmal ist. Ein Pluszeichen (+) steht für ein erschwerendes und ein Minuszeichen (-) für ein leichtes Aufgabenmerkmal.



## Allgemeine Aufgabenmerkmale

Allgemeine Aufgabenmerkmale sind für mehrere Aufgabengruppen in Bewusstheit Deutsch relevant. Tabelle 1 gibt eine tabellarische Übersicht über die allgemeinen Aufgabenmerkmale.

*Tabelle 1: Übersicht über die in Bewusstheit Deutsch zur Erklärung der Aufgabenschwierigkeiten verwendeten allgemeinen Aufgabenmerkmale.*

Merkmal	Inhalt	Aufgabenfokus	Einstufung
<b>A1</b>	Kohärenz und Stil	sprachliche und grammatische Verbindung in Texten	erschwerend (+)
<b>A2</b>	grammatische Korrektur	generell geltende grammatische Regel verletzt	leicht (-)
<b>A3</b>	Fehler finden und korrigieren	Fehlerkorrektur nur eines Phänomens	leicht (-)
<b>A4</b>	volle Leistung	nur volle Lösung bei gestuften Items gültig	erschwerend (+)
<b>A5.1</b>	komplexe Kontexte	- größere Textlänge/ komplexe Textstruktur	erschwerend (+)
<b>A5.2</b>	hochkomplexe Kontexte	- komplexe Aufgabe - grösserer Fokusbereich - übergrosse Textlänge - besonders komplexe Struktur	erschwerend (++) (nur 2mal!)
<b>A6</b>	einfache Kontexte	- einfache, kurze Sätze - einfache Sprachstrukturen - geringe FokUSDistanz - nur rezeptiver Umgang mit Sprachstruktur oder Zuordnungsaufgabe	leicht (-)
<b>A7</b>	deklaratorisches Wissen anwenden	explizites Wissen und meta-kommunikative Fähigkeiten (Sprachbewusstsein)	erschwerend (+)

## Spezielle Merkmale

Anhand der speziellen Merkmale werden sprachliche Phänomene, auf die sich spezifische Aufgaben(gruppen) beziehen, beschrieben. In Bewusstheit Deutsch wird wegen des im 9. Schuljahr schon weit fortgeschrittenen Mutterspracherwerbs in wenigen, abgrenzbaren sprachlichen Phänomenen gemessen, diese werden deshalb als *spezielle* Aufgabenmerkmale ausgewiesen. Es sind die folgenden speziellen Bereiche, die für jeweils drei bis vier Aufgaben relevant sind. In Tabelle 2 eine tabellarische Übersicht der speziellen Aufgabenmerkmale.

*Tabelle 2: Übersicht über die in Bewusstheit Deutsch zur Erklärung der Aufgabenschwierigkeiten verwendeten speziellen Aufgabenmerkmale.*

<b>Merkmal</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Aufgabe</b>	<b>Einstufung</b>
<b>S1</b>	Text	kleine Texte erzeugen	leicht (-)
<b>S2</b>	Kongruenz	Korrektur eines Kongruenzfehlers	leicht (-)
<b>S3</b>	Dativ/Akkusativ unterscheiden	Unterscheidung Dativ/Akkusativ-Objekt	leicht (-)
<b>S4.1</b>	Genitivobjekt 1 = zugleich mit Genusfehler	Genitivobjekt mit Fehler des grammat. Geschlechts kombiniert	leicht (-)
<b>S4.2</b>	Genitivobjekt 2 = erschwerend	reines Genitivobjekt (selten und sprachwandelgefährdet)	erschwerend (+)
<b>S5.1</b>	Semantische Verträglichkeit 1 = semantischer Fehler	Korrektur einer semantisch falschen Struktur	leicht (-)
<b>S5.2</b>	Semantische Verträglichkeit 2 = akzeptable semantische Strukturen	Beseitigung einer semantischen „Schiefheit“, z.B. Disambiguierung	erschwerend (+)
<b>S6.1</b>	Indirekte Rede ohne Konjunktiv 1	Ersatzform Indikativ in indirekter Rede (Sprachwandel)	leicht (-)
<b>S6.2</b>	Indirekte Rede 2 = mit Verwendung des Konjunktiv 1	Konjunktiv 1 in indirekter Rede verwenden (stark sprachwandelgefährdet)	erschwerend (+)
<b>S7</b>	Konjunktiv 2	Anwenden des Konjunktiv 2 (keine Sprachwandelgefährdung)	leicht (-)
<b>S8</b>	Irrealis definieren	Erkennen und Zuordnen der Mitteilungsperspektive des Konjunktivs 2	erschwerend (++)

## Skalenbeschreibung

Zur Festlegung einer Kompetenzskala Sprachbewusstheit Deutsch wurden Regressionen der Itemschwierigkeiten auf die vorab definierten Aufgabenmerkmale berechnet. Somit konnte für jedes Aufgabenmerkmal bestimmt werden, welchen Einfluss es auf die Itemschwierigkeiten hat. Die Aufgabenmerkmale dienten zudem der Festlegung der Schwellen zwischen den Kompetenzniveaus (vgl. Hartig in diesem Band).

## Besonders vorhersagestarke Aufgabenmerkmale

Die Regressionsanalyse, ausgehend von allen Aufgabenmerkmalen, hat folgende besonders vorhersagestarke Aufgabenmerkmale ergeben. Mit ihnen kann man die Kompetenzniveaus definieren und Schwellen zwischen den Kompetenzniveaus empirisch begründet setzen. Jedes Kompetenzniveau hat auch in der Regressionsanalyse charakteristische Aufgabenmerkmalskombinationen (siehe Beschreibung der Kompetenzniveaus). Das endgültige unten angegebene Regressionsmodell enthält nur noch erschwerende Aufgabenmerkmale (A1, A7, A5.1 und A5.2), wodurch die Interpretation der Kompetenzniveaus erleichtert wird. Die speziellen Merkmale S4.2, S5.2, S6.2 und S8 wurden für das berechnete Regressionsmodell zusammengefasst in dem Merkmal S: „erschwerter Inhaltsbereich“. In den speziellen Merkmalen sind jeweils einzelne sprachliche Phänomene der Aufgaben definiert. Die Zusammenfassung zu einem Merkmal ermöglicht es, mehrere spezielle Merkmale, die für sich genommen nur bei wenigen Items auftreten, in der Regressionsanalyse zu berücksichtigen. In Tabelle 3 sind die Regressionsgewichte der genannten Aufgabenmerkmale bei der Vorhersage der Aufgabenschwierigkeiten aufgelistet.

*Tabelle 3: Regressionsgewichte bei der Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten mit den Aufgabenmerkmalen A1, A5, A7 und der speziellen Merkmale 4, 5, 6 und 8.*

Merkmale	Regressionsgewicht	Standardfehler	Irrtumswahrscheinlichkeit
Regressionskonstante	-1.180	0.102	< .001
<b>A1</b> Kohärenz und Stil	0.829	0.141	< .001
<b>A5.1</b> komplexe Kontexte	1.145	0.232	< .001
<b>A5.2</b> hochkomplexe Kontexte	3.461	0.461	< .001
<b>A7</b> deklaratorisches Wissen anwenden	1.257	0.144	< .001
<b>S</b> erschwerte Inhaltsbereiche (S4, S5, S6 oder S8)	0.490	0.246	.056

Das in Tabelle 3 dargestellte Regressionsmodell erklärt mit  $R^2 = .93$  den größten Teil der beobachteten Unterschiede zwischen den Aufgabenschwierigkeiten. Vorhersagestark im Bereich der allgemeinen Aufgabenmerkmale ist vor allem das reziproke Merkmal A5, *komplexe* vs. *einfache Kontexte*. Es fungiert als Indikator für den Automatisierungsgrad von Sprachbewusstheit auf der Grundlage vor allem wahrnehmungspsychologischer und struktureller Gegebenheiten wie Textlänge, Übersichtlichkeit der Struktur, Sprachwandel, passiver oder aktiver Umgang mit der Struktur, einfache oder schwierige kommunikative Deutbarkeit u.ä.. Als weiteres vorhersagestarkes allgemeines Aufgabenmerkmal bleibt A1, *Kohärenz und Stil*.

Hier geht es um die Verbesserung bzw. Vereinheitlichung von prinzipiell aber in unterschiedlichem Grad akzeptablen Strukturen und um eine mehr stilistische Sprachbewusstheit. Vorhersagestark ist auch das Allgemeine Merkmal A7, *deklaratorisches Wissen anwenden*. Wenn wir wissen, wie tief der Graben zwischen im Unterricht erworbenem explizitem Wissen über Sprache und die Anwendung im Sprachverhalten und der konkreten Sprech-Schreibsituation in der Muttersprache ist, verwundert das nicht.

## Kompetenzniveaus und Aufgabenbeispiele

In Sprachbewusstheit Deutsch werden in Anlehnung an das Modell von Karmiloff-Smith (1992) fünf Kompetenzniveaus ausgewiesen. Die Kompetenzniveaus werden über Aufgabenmerkmale und deren Kombination bestimmt und beschrieben, hierbei wird auf die aus der Regressionsanalyse resultierenden erwarteten Schwierigkeiten zurückgegriffen. Sie werden dadurch definiert, dass jedes höhere Kompetenzniveau durch eine schwierigere Kombination von Aufgabenmerkmalen charakterisiert ist. Tabelle 4 stellt die Merkmalskombinationen auf den unterschiedlichen Kompetenzniveaus sowie die zugehörigen erwarteten Schwierigkeiten dar.

*Tabelle 4: Merkmalskombinationen und als Schwellenwerte verwendete erwartete Schwierigkeiten für Bewusstheit Deutsch.*

Niveau	Logit	A1	A5	A7	S	S4.2	S5.2	S6.2	S8
<b>KN A</b>	-1.18	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>KN B</b>	-0.35	1	0	0	0	0	0	0	0
	-0.04	0	1	0	0	0	0	0	0
	0.08	0	0	1	0	0	0	0	0
<b>KN C</b>	0.46	0	1	0	1	1	0	0	0
	0.91	1	0	1	0	0	0	0	0
<b>KN D</b>	1.28	1	1	0	1	0	1	1	0
<b>KN E</b>	2.54	1	1	1	1	0	0	0	1

<b>Legende</b>	
<b>Logit:</b> Erwarteter Schwierigkeitswert der Aufgaben mit der angegebenen Merkmalsausprägung	
<b>A1</b>	Kohärenz und Stil
<b>A7</b>	deklaratorisches Wissen anwenden
<b>A5</b>	komplexe Kontexte
<b>S</b>	erschwerter Inhaltsbereich:
<b>S4.2</b>	Genitivobjekt erschwerend
<b>S5.2</b>	Semantische Verträglichkeit = akzeptable semantische Strukturen
<b>S6.2</b>	Indirekte Rede 2 = mit Verwendung des Konjunktiv 1
<b>S8</b>	Irrealis definieren

Auf Kompetenzniveau A können die Schülerinnen und Schüler nur diejenigen Aufgaben lösen, die hinsichtlich der verwendeten Aufgabenmerkmale als einfach eingestuft sind, auf den höheren Kompetenzniveaus können sie entsprechend Aufgaben lösen, die zunehmend schwieriger im Sinne von zusätzlichen Aufgabenmerkmalen werden.

## Kompetenzniveau A

*Weitgehend automatisierte Sprachbewusstheit, implizite Fehlerkorrektur, kein erschwerendes Aufgabenmerkmal.*

- Schüler/in leistet weitgehend automatisierte Bearbeitung der im Bereich Fehlerkorrektur gestellten Aufgaben.
- Er/sie leistet die Fehlerkorrektur in einfachen Kontexten, d.h. in kurzen Sätzen oder überschaubaren Strukturen bei leichteren grammatischen und eindeutigen semantischen Fehlern.
- Er/sie ist z.B. sicher bei der Unterscheidung Dativ-Akkusativobjekt, beim Genitivobjekt in der Regel nur dann, wenn ein Doppelfehler, d.h. falscher Kasus und falsches grammatische Geschlecht vorliegt.
- Er/sie ist sicher bei der Korrektur von semantischen Fehlern, d.h. wenn eine nicht akzeptable semantische Struktur, z.B. die Auslassung eines Wortes, vorliegt.
- Im Bereich Text bleibt er/sie weitgehend bei der oralen Wiedergabe.
- Bei Fehlerkorrekturen in komplexen Kontexten, z.B. bei distanten Kongruenzen, längeren Sätzen oder weniger überschaubaren Strukturen hat er/sie noch große Schwierigkeiten.
- Auch bei der Verbesserung von grammatisch akzeptablen, nur stilistisch abweichenden Äußerungen wird die Leistung meistens nicht erbracht.
- Ebenso ist es bei der Anwendung deklaratorischen, formalen Wissens auf sprachliche Äußerungen.

Folgende Merkmale konstituieren das Kompetenzniveau A, alles leichte Merkmale: A2, A3, S3, S4.1, S5.1.

*Itembeispiel (65%-Schwelle: -1.02; Aufgabenmerkmale: A2+A3+A6+ S2; keine erschwerende Aufgabenmerkmale)*

Im folgenden Satz, der aus einem Schüleraufsatz stammt, ist etwas grammatisch falsch. Unterstreiche die grammatisch falsche Stelle. Verbessere dann die falsche Stelle.

*Die Diskothek wurde geschlossen, weil die Nachbarn die Lärmbelästigungen lange beklagt hatte.*

## Kompetenzniveau B

*Aufgabenmerkmale: A1 oder A5 oder A7*

*Prozedurale Sprachbewusstheit in Monitorfunktion: Kohärenz und Stil in einfachen Kontexten auch mit Text, Grammatikfehler auch in komplexen Kontexten, Zuordnendes deklaratorisches Wissen.*

- Schüler/in kann schriftsprachliche Kohärenz und Kohäsion in kleinen Texten herstellen. Er/sie ist bei grammatischen Korrekturen und semantischen Fehlern auch in komplexen Zusammenhängen bis auf das Genitivobjekt relativ sicher. Schüler/in kann auch geläufiges deklaratorisches Wissen, so z.B. über die Indirekte Rede (ohne Konjunktiv 1) und den Konjunktiv 2 zuordnen.
- Schüler/in hat beim Genitivobjekt noch Schwierigkeiten, bei der stilistischen Verbesserung oder Vereindeutigung semantisch noch akzeptabler Strukturen noch kaum Fähigkeiten, ebenso bei der indirekten Rede und dem darin enthaltenen Konjunktiv 1. Die aktive Kommentierung im Bereich des deklaratorischen Wissens fehlt ganz (Mitteilungsperspektive des Konjunktivs 2).

Folgende Merkmale konstituieren das Kompetenzniveau B, erschwerende Merkmale hervorgehoben: A1, A2, A3, A5, A6, A7, S1, S2, S3, S4.1, S5.1, S7.

*Itembeispiel (65%-Schwelle: -0.01); Aufgabenmerkmale A1+A6+S1*

Schreibe mit den folgenden Stichworten eine kleine Zeitungsnotiz für eine Tageszeitung wie die Nordwest Zeitung, Die Welt, die Süddeutsche Zeitung:  
*Großes Publikum – von 1995 – Die Fantastischen Vier – Erfolg – Live – Hip-Hop – Auftritt in der Stadthalle – Band*

## Kompetenzniveau C

*Aufgabenmerkmale: A5 und S4 / A1 und A7*

*Prozedurale Sprachbewusstheit in entfalteter Monitorfunktion bei Grammatik und beginnendes Stilempfinden. Zuordnung im Bereich deklaratorischen Wissens.*

- Schüler/in ist sicher im Umgang mit schriftsprachlichen Kohäsionsmitteln in Texten. Schüler/in ist sicher auch im Umgang mit seltenen und sprachwandelgefährdeten grammatischen Phänomenen, hier besonders im Umgang mit dem Genitivobjekt, das nur bei wenigen Verben steht und z.T. durch präpositionale Konstruktionen (Sprachwandel) ersetzt wird. Einfache stilistische Korrekturen sind schon möglich.
- Die Zuordnung deklaratorischen Wissens ist ausgeprägt.
- Schüler/in hat noch Schwierigkeiten bei stilistischen Vereindeutigungen semantisch noch akzeptabler Strukturen vor allem in komplexeren Zusammenhängen und bei der bewussten Kommentierung expliziten Wissens.

Folgende Merkmale konstituieren das Kompetenzniveau C, erschwerende Merkmale hervorgehoben: A1, A2, A5, A7, S1, S2, S4.2, S7.

*Itembeispiel* (65%-Schwelle: 0.48); Aufgabenmerkmale: A2+A5+S4.2

Im folgenden Satz ist eine Form grammatisch falsch gebildet. Unterstreiche das Wort (die Wörter) mit der falschen Form. Versuche dann eine Verbesserung.  
*Viele Jugendliche schämen sich ihrem Aussehen.*

## Kompetenzniveau D

*Aufgabenmerkmale: A1 und A5 und S5/S6*

*Hochaktives, stilistisches Monitoring in komplexen Kontexten als prozedurales Wissen. Präzise Einbringung deklaratorischen Wissens.*

- Schüler/in hat über die Leistungen des Kompetenzniveaus C hinaus vor allem Fortschritte im stilistischen Monitoring gemacht, Er/sie kann jetzt relativ sicher stilistische Vereindeutigungen noch akzeptabler semantischer Strukturen auch in komplexen Zusammenhängen vornehmen. Auch der Konjunktiv 1 in der Indirekten Rede ist ihm/ihr zumindest im Erkennen gut geläufig und er/sie kann auch sonst mit deklaratorischem Wissen erkennend sicher umgehen.
- Schwächen bestehen noch bei der aktiven Umsetzung und Kommentierung deklaratorischen Wissens z.B. beim Schreiben indirekter Rede mit Konjunktiv 1 oder der Definition der Mitteilungsperspektive des Konjunktivs 2.

Folgende Merkmale konstituieren das Kompetenzniveau D, erschwerende Merkmale sind gekennzeichnet: A1, A2, A5, A5.1, A7, A4, S4.2, S5.2, S6.2, S7.

*Itembeispiel* (65%-Schwelle: 1.17); Aufgabenmerkmale A1+A5+S5.2

Wer soll hier überquert werden? Verbessere den folgenden Satz so, dass er eindeutig ist.  
*Zebrastreifen sollen das Überqueren der Passanten sichern.*

## Kompetenzniveau E

*Aufgabenmerkmale: A1 und A5 und A7 und S8*

*Aktive Anwendung deklaratorischen Wissens in Form von bewusster Kommentierung, prozedurales Wissen auch in hochkomplexen Zusammenhängen.*

- Schüler/in kann weitgehend im Stil der bewussten Kommentierung mit deklaratorischem Wissen arbeiten und kann praktisch alle Aufgaben des prozeduralen Monitorings lösen. Dazu gehört ein ausgeprägtes Stilempfinden auch in komplexeren Zusammenhängen und bei noch akzeptablen semantischen Strukturen. Im Bereich der Anwendung und Kommentierung expliziten

Wissens finden wir die Fähigkeit, indirekte Rede mit Konjunktiv 1 zu schreiben und die Mitteilungsperspektive des Konjunktivs 2 zu definieren. Folgende Merkmale konstituieren das Kompetenzniveau E, erschwerende Merkmale hervorgehoben: A1, A4, A5, A5.1, A7, S5.2, S6.2, S7, S8.

*Itembeispiel* (65%-Schwelle: 2.76); Aufgabenmerkmale: A1+A5+A7+ S7+S8

Kreuze an: Im folgenden Satz ist die Handlung in ihrer sprachlichen Form als wirklich, möglich oder unwirklich dargestellt.

*“Wenn ich die 100 m in 11,2 Sekunden gelaufen wäre, wäre ich Jahresbester geworden.”*

- ☐ *wirklich*
- ☐ *möglich*
- ☐ *unwirklich*

## Literatur

- Andresen, H./Funk, R. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U. u.a. (Hrsg.): Didaktik der Deutschen Sprache, Band 1, Paderborn, S. 438-451.
- Bateman, J. A./Wildgen, W. (Hrsg.) (2002). Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext. Frankfurt: Peter Lang.
- Der Deutschunterricht (2000): Sonderheft Grammatik und Formulieren (Sept. 2000) Seelze / Velber: Erhard Friedrich Verlag.
- Donmal, B.G. (1985): Language Awareness (NCLE Reports and Papers: 6). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Eichler, W. (2003): Die Pisa-Nachfolgestudie DESI, Deutsch-Englische Sprachkompetenz bei SchülerInnen des 9. Schuljahrs international, In: Moschner, B. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung, Baltmannsweiler, S. 157-172.
- Eichler, W. (2004a): Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen. In: Grundschule 10/04: S. 58-61.
- Eichler, W. (2004b): Sprachbewusstheit und Orthographieerwerb. In Bremerich-Vos, A. u.a (Hrsg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik, Freiburg i.B. 2004, S. 179-189.
- James, C., & Garrett, P. (Eds.). (1992). Language awareness in the classroom. London: Longman.
- Gombert, J.É. (1996): Metalinguistic development. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Gnutzmann, C. (1997). Language awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 44(3), 227-236.
- Karmiloff-Smith, A. (1992): Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science. MIT Press.
- Luchtenberg, S. (1995): Language Awareness-Konzeptionen. In: Der Deutschunterricht 4, S. 3-14.
- Neuland, E. (1992): Sprachbewusstsein und Sprachreflexion. In: Der Deutschunterricht 4, S. 3-14.
- Oomen-Welke, I. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, U. u.a. (Hrsg.): Didaktik der Deutschen Sprache, Band 1, Paderborn S. 452-463.
- Rastner, E.M. (Hrsg.) (2002): Sprachaufmerksamkeit – Language Awareness. Themenheft der Informationen zur Deutschdidaktik ide3. Innsbruck.
- Sieber, P./Sitta, H. (1992): Sprachreflexion in der Öffentlichkeit. In: Der Deutschunterricht 4, S. 63-83.